

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 15(1) Enero - Abril 2008: 50 - 63

Representaciones sociales de la pobreza endógena y el papel de la educación en Venezuela

Flor Delgado de Colmenares

*Doctora en Ciencias Humanas. Docente e Investigadora de la ULA,
miembro del Centro Regional de Investigaciones Humanísticas,
Económicas y Sociales (CRIHES), NURR-ULA, Trujillo.*

Aura Graterol Villegas

*Doctora en Ciencias Humanas. Docente e Investigadora de la
UNESR, miembro del Centro de Estudios e Investigaciones de la
Pobreza (CEDIEPO), Valera, Trujillo.*

Resumen

En Venezuela, aparte de los estudios economicistas sobre la pobreza algunas investigaciones destacan la presencia de una pobreza de carácter endógeno que se caracteriza por la existencia de una baja motivación de logro y el predominio de un locus de control externo, situación que se refleja en la falta de reconocimiento de las propias potencialidades y fortalezas así como de las posibilidades de superación con el desarrollo de alternativas que conduzcan a mejorar las condiciones de existencia. Como parte de una investigación en curso acerca de las representaciones sociales relacionadas con la pobreza y la educación que tiene una población seleccionada al azar, se evidenció la presencia e incidencia de variables cualitativas que afectan y definen lo cultural, cognitivo valorativo y práctico de las personas que lo padecen y al mismo tiempo profundizan la situación en lo personal y colectivo. En este artículo se presenta algunos hallazgos de la investigación con el propósito de compartirlos para la reflexión y la discusión conforme a la necesi-

Recibido: 17-02-2006 ~ Aceptado: 06-02-2007

dad de profundizar en el estudio cualitativo de esta problemática y en el papel que debe jugar la educación para su transformación y/o superación.

Palabras clave: Pobreza endógena, locus control, motivación de logro, aspectos psico-sociales y culturales, educación.

Social Representations of Endogenous Poverty and the Role of Education in Venezuela

Abstract

In Venezuela, aside from economic studies on poverty, some research emphasizes the presence of endogenous poverty characterized by low motivation to succeed and the predominance of an external control locus, a situation reflected in people's not recognizing their own potentials and strengths or possibilities for advancement through developing alternatives that lead to improving the conditions of existence. As part of an in-process study about social representations related to poverty and education, which uses a randomly selected population, the presence and incidence was noted of qualitative variables that affect and define what is cultural, cognitive, valorizing and practical in persons who suffer from endogenous poverty; at the same time, understanding about the personal and collective situation was deepened. This article shares some research findings for reflection and discussion in order to deepen the qualitative study of this problem and the role that education should play in transforming and overcoming it.

Key words: Endogenous poverty, locus control, motivation to succeed, psycho-social and cultural aspects, education.

1. Presentación

Generalmente los estudios sobre la pobreza parten de la concepción economicista de esta categoría social y están caracterizados por la marcada aplicación de metodologías racionales donde predomina un enfoque técnico, cuantitativo y mecanicista del ser humano y de la

sociedad en su conjunto. La racionalidad moderna como metodología ha devenido en racionalidad instrumental desde lo científico-tecnológico, delineándose como elemento dominante en la concepción y análisis de la sociedad contemporánea actual y sus problemáticas (Márquez, 1998).

Por tanto, los estudios sociales que se abordan en especial el de la pobreza, se explican en la mayoría de los casos, desde una sola cara: *como parte de desajustes en el crecimiento económico de las naciones*, dejando de lado, situaciones más complejas de raíz histórico-cultural y psicosocial que atañen más a la producción simbólica del mundo de la vida, a lo cultural y educativo. En tal sentido, a partir de los resultados de dichos estudios, generalmente, se establecen soluciones al problema de la pobreza con marcado énfasis en lo económico-asistencial.

En este artículo que forma parte de un trabajo de investigación en realización en el que se parte del supuesto de entender la pobreza en Latinoamérica y, por ende, en Venezuela como consecuencia de la conjugación y existencia de unas condicionantes psico-culturales y educativas que van más allá de las privaciones de carácter económico y material, las cuales han dado lugar a la conformación de rasgos cognitivos -valorativos en las personas, con incidencia en lo anímico, emocional y actitudinal, proyectado como ausencia o nula productividad e iniciativa (en el sentido cualitativo del término), creatividad inexistente, baja motivación al logro, inmovilización hacia la integración y organización colectiva para la resolución de sus problemáticas, etc., lo que ha dado lugar a la llamada pobreza endógena (Fuenmayor y Plaza, 2002).

Término que, deviene de la poca o nula movilización de factores subjetivos de los individuos para hacer frente y superar sus condiciones de existencia.

Realidad que ha contribuido al fomento y perpetuación de una vida humana y social caracterizada por la conformidad bajo la formación de códigos axiológicos propios con actitudes defensivas, aceptación, fatalismo y otros factores relacionados. Vivencia personal y colectiva que requiere, en este trabajo, ser comprendida desde la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1984; Jodelet, 2000), y, cuyas posibilidades de superación deben inscribirse en la reivindicación de lo humano existente en lo cultural y educativo.

2. Lo cultural

En la línea de los antropólogos culturales se define la cultura por el reflejo del mundo tal como está contenido en la conciencia humana. Un mundo subjetivo que da razón de formaciones materiales, espirituales y sociales de existencia como expresión humana de sujetos que piensan, sienten, interpretan, planifican, eligen y actúan en un escenario social y cultural siempre cambiante. Un proceso fluido que permite a los seres humanos la posibilidad de estar en procesos constantes de crear y re-crear sus mundos.

Por su parte, Berger (citado por Venegas, 2001) otorga especial importancia a la relación dialéctica entre el individuo y el mundo social-cultural, pues a partir de allí es posible la construcción y permanencia de la cultura en su totalidad. Entendida ésta, como la producción simbólica y material de los seres humanos, en sus diferentes escenarios y condiciones de vida, la totalidad de los productos del ser en su existencia (ibid.).

En el análisis realizado, Venegas presupone dentro de esta dialéctica tres momentos interactivos/ simultáneos y continuos: externalización, objetivación e internalización. La externalización sería el acto de expansión, de apertura hacia el mundo exterior de los aspectos físicos y mentales de los seres humanos, como necesidad intrínseca para la construcción de su mundo.

El proceso de objetivación, cuando el mundo externo pasa a ser una realidad objetiva, que se comparte con los otros. La internalización, es el último paso de la dialéctica de la construcción de la idea en la formación del sentido de realidad, es el proceso por el cual el mundo ya objetivado es "reabsorbido en la conciencia" de modo tal que "las estructuras de este mundo pasan a determinar las estructuras subjetivas de la conciencia misma". Constituyen el mundo simbólico, el mundo de los significantes.

En este momento del proceso, el significado que las personas crean

es un significado socialmente construido que luego introducen e interrelaciona con los demás significantes de la realidad. Estos significantes compartidos con otros individuos pasan a ser objetivados en las creaciones de la cultura: las ideologías, los sistemas de creencias. Luego son reabsorbidos en la conciencia como definiciones de la realidad. Una necesidad de seguridad y de organización que se ve constantemente amenazada por situaciones de distinto orden.

Según la señalada autora, las personas aprenden a asumir tanto los roles y las actitudes de las personas significativas de su entorno como de las situaciones significantes que le presentan bien como protagonista o espectador. Es de esta manera como es capaz de asumir al mismo tiempo el mundo de los otros, cuestión que tiene una importancia crucial en la formación de la identidad individual (Venegas, ob.cit.).

La identidad del ser humano es una formación cultural, psico-social y material. De acuerdo con Erikson (1998), los aspectos psicológicos permanecen ocultos al propio sujeto, es decir inconscientes, manejando otros, posiblemente los menos, a nivel consciente. Su ciclo evolutivo implica conflictos y contradicciones que pueden verse exacerbados en condiciones críticas de vida cultural - material con incidencia fundamental en y por las vivencias

cias y experiencias que van dando forma a su bagaje personal social.

Para el caso que de la investigación seguida acerca de la pobreza endógena se comprende como cultura todas aquellas identificaciones y fragmentos de identidad que el sujeto tuvo que reprimir como resultado de situaciones críticas de cualquier tipo que obstaculizan o determinan la formación de la identidad que muchas veces se constituye en una identidad negativa. Dando lugar a procesos de alienación que significan ruptura o deterioro de la integración personal.

Para Mikel de Viana la cultura es la herencia social y el mapa de la realidad compartido por una colectividad. En ese mapa se representa el mundo, el yo y la colectividad, en tanto expresa que:

Al afirmar su carácter de «herencia», lo que se dice es que la cultura no es «natural», es decir, no forma parte del patrimonio biológico-genético de la especie humana, sino que es una creación «artificial». El desarrollo de la cultura depende de la capacidad humana de aprendizaje y de transmisión de conocimiento a las generaciones de relevo (1998:1).

Todo lo relacionado con la interacción y tejido social, su significado y su modo de integración en conductas y acciones, permitidas u obligadas, eso ya es contingente y cultural. De allí que asuma, dentro de esta línea de pensamiento, que la cultura tiene un carácter social por

ser suma de creaciones individuales que definen lo colectivo y se expresa en lenguajes, códigos y simbolismos, textos, contextos, propios de ideas, creencias, costumbres, etc.

En este sentido de Viana (ibid.), considera la cultura como la gran matriz de la conducta social. Y, la estructura al menos en tres planos o niveles: las creencias, las estructuras valorativas y los sistemas normativos. Las creencias y los valores de la cultura proveen a los individuos de las motivaciones particulares que movilizan la conducta.

Las creencias constituyen el sustrato más profundo de una cultura, sobre ellas se construye el complejo de las estructuras valorativas y de las normas de acción. Una creencia es una afirmación que se considera verdadera como interpretaciones de la experiencia, el conjunto de ellas constituye un modelo o idea del mundo.

Para este autor, los cambios en las creencias son difíciles debido a que el cuestionamiento de una creencia básica puede dar lugar a la desestabilización de todas las demás creencias vinculadas y de las estructuras valorativas construidas sobre ellas. La inestabilidad de las creencias produce inseguridad gnoseológica respecto a nuestra idea de mundo y ansiedad psicológica; por este motivo somos reacios a cambiar las propias creencias (ibidem: 2).

Así supone que el cambio de creencias compartidas por una co-

lectividad se debe a dos tipos de fenómenos: 1. Las experiencias que evidencian la inadecuación o inviabilidad de una determinada idea de mundo y 2. El cambio intergeneracional, por el que son relevadas las cohortes de los individuos que forman la colectividad. Las creencias influyen determinadamente sobre las capacidades individuales: los individuos sólo hacen libremente lo que su sistema de creencias les permite hacer.

Las estructuras valorativas se conforman por los valores y por los modos de evaluación o preferencias valorativas. Los valores son objetos o estados de cosas que se consideran valiosos hasta el punto de preferirlos frente a otros objetos o estados de cosas, que bien podrían ser sacrificados para obtener aquellos. Los valores jerarquizan las acciones, son lo que mueve a actuar a los individuos. Orientan el juicio hacia lo bueno o malo, valioso o despreciable. En la medida en que los individuos no son forzados exteriormente, sino que internamente deciden el curso de sus acciones, lo hacen en razón de sus propios valores (ibidem.).

Las normas son concreciones que expresan la conducta deseable. Son los valores en términos de conducta concreta. Sin las normas, los valores se mantienen como entidades abstractas. Mediante las normas, una cultura intenta proponer modelos de conducta que realizan

determinados valores o impiden su deterioro en situaciones concretas. Es claro que las normas son un instrumento eficaz para el mantenimiento del orden social como realización o expresión de los valores de la cultura, por tanto, tiene un carácter contingente (ibidem.).

3. Lo psico-social

a. La motivación al logro

Las acciones y conductas humanas son movilizadas por motivos sociales y personales que guardan estrecha relación con las creencias, las estructuras valorativas y las normas como compendio cultural cognitivo-valorativo. En Venezuela, Romero García y Asociados (1998) cuentan con importantes estudios acerca de la motivación del ser humano y, en particular, de la motivación al logro, entendido como una motivación intrínseca dirigida al establecimiento de metas realistas.

Los motivos entendidos como patrones de cogniciones y afectos socialmente construidos que orientan y mantienen las conductas y acciones proporcionándole la direccionalidad básica (Colmenares, 1998). De allí la importancia para esta investigación de identificar los patrones motivacionales prevalentes en el aprendizaje del mundo de la vida, de la vida familiar, escolar, social; el impacto de dichos patrones en las conductas iniciales y posteriores.

b. El Locus control

Por su parte de Viana (ob.cit.), en su estudio sobre la pobreza en Venezuela, destaca la necesidad urgente de considerar el efecto del locus control de las personas para entender y reflexionar acerca de situaciones personales y materiales anómalas, y llegar a la comprensión, justificación o cuestionamiento de las mismas.

Se llama foco o locus de control a la instancia a la cual el individuo atribuye la causalidad de la ocurrencia de cambios o transformaciones que él vive (Sousa, 2004). En términos generales, es posible distinguir entre locus de control externo y locus de control interno. La noción de locus de control externo está relacionada con la creencia de que la ocurrencia o desarrollo de cambios en la realidad es independiente de la capacidad, voluntad y conducta del individuo. El locus de control interno está asociado al reconocimiento de las potencialidades internas y las posibilidades de un actuar reflexivo, donde los cambios y fenómenos de la realidad externa pueden ser controlados desde el interior del individuo.

Para reafirmar lo referido a la pobreza de carácter subjetiva o endógena es importante destacar los resultados del trabajo de Mikel de Viana (ibidem.) cuando establece la existencia de la creencia de que la ocurrencia o desarrollo de cambios en la realidad es independiente de

la capacidad, voluntad y conducta del individuo, producto del arraigo de un locus de control externo. Los cambios en la realidad son percibidos como producto del azar, el destino, la suerte o de la acción y control de otros poderes ajenos; o bien, son cambios impredecibles e incontrolables debido a la creencia en que la ocurrencia y desarrollo de cambios en la realidad son dependientes para su aparición y curso futuro, de la propia acción.

La noción de locus de control está asociada a las creencias y valores de una cultura como la clave para la comprensión del porqué los individuos actúan de determinado modo. Esto se debe a que el mundo es interpretado con ayuda de los mapas de la realidad recibidos en el proceso de socialización y que fueron diseñados a partir de experiencias del pasado. Lo más fácil y frecuente es el uso de los mapas prefabricados, que se basan en las experiencias del pasado de los miembros de la colectividad.

Todo, asociado a presupuestos valorativos (ibidem.), como:

a. Afectividad - neutralidad afectiva: Esta dicotomía se refiere al modo en que se disponen los actores a manejar las gratificaciones de sus deseos y necesidades subjetivos. Así, se tiende a privilegiar el polo de la afectividad, es decir, se persigue la gratificación inmediata de los deseos y necesidades subjetivos, evitando el diferimiento de la gratifica-

ción inmediata en orden a gratificaciones futuras o a exigencias del entorno social.

b. Particularismo - Universalismo: Esta dicotomía se refiere al modo en que se evalúan las situaciones. Cuando la valoración de las situaciones en el ámbito social-secundario preferentemente responde a los criterios del particularismo, es decir, se tiende a actuar en función de lealtades particulares y no en función de principios y normas universales.

c. Adscripción - Adquisición: Esta dicotomía se refiere a los criterios empleados para la valoración de los actores sociales. La valoración de los actores en el ámbito social-secundario responde a los criterios de adscripción, es decir, se valora a los actores en función de su posición social y las relaciones en las que participan, y no en función de sus logros y desempeños.

Cuando la pauta valorativa dominante es la persecución de la gratificación inmediata, el no posponer las recompensas, se da en los actores una orientación hacia el presente, sin posibilidades de existencia para una planificación organizada del porvenir.

d. Difusividad - Especificidad: Esta dicotomía se refiere al modo como los actores enfrentan sus roles. De esta manera se tiende a enfrentar los propios roles actuando como personas totales, sin distinguir espacios, tiempos y contextos.

Este hecho se traduce, por ejemplo, en la dificultad para que los individuos asuman límites netos que separen el orden de lo privado y el orden de lo público, lo personal y lo profesional, lo individual y lo colectivo: lo público, lo profesional y lo colectivo carecen de racionalidad propia y se subordinan a la discrecionalidad y arbitrariedad particulares de lo privado, lo personal y lo individual.

e. Orientación hacia sí Orientación hacia la colectividad: Esta dicotomía se refiere a los intereses que se privilegian en la actuación social. Los propios intereses privan sobre los colectivos, eludiendo la atención prioritaria a éstos. La reacción de un individuo ante un determinado acontecimiento, o ante el conjunto de los mismos, es totalmente distinta cuando lo percibe como dependiente de su propia acción, que cuando lo percibe como dependiente de otro agente, distinto a él mismo, y ubicado fuera de él.

4. Lo educativo

Desde las últimas décadas del siglo pasado la educación latinoamericana y, en consecuencia, la venezolana, ha estado subordinada a los criterios de productividad y eficiencia económica. Algunos autores refieren que la modernización de la educación en nuestros países trajo consigo la imposición de la razón tecnológica, bajo la especie de un

logos deshumanizado, individualizado y consumista que niega la razón práctica, ética y dialógica de la educación, con la tecnificación de los saberes humanistas, de los saberes históricos, del discurso de la intersubjetividad y la vida misma de los educandos.

Situación que se ha dado por denominar "crisis"; la cual se materializa por la internalización mediante la ideologización de una cultura tecnocratizante, que se caracteriza por la desviación cognitiva-valorativa del proyecto de la educación; por la perspectiva neutral y objetivista del conocimiento sólo con intereses de carácter utilitario, y, el desencuentro, separación y falta de pertinencia con el contexto histórico-social del entorno.

Concepción dominante en lo teórico y práctico de todos los niveles del sistema educativo, que alcanza a materializarse en: una separación cada vez mayor entre lo que se enseña y aprende y la vida real de las personas; la abstracción del ser humano de la educación al ser concebido como un objeto moldeable y manipulable, regulado por mecanismos del mercado; la educación programada e instrumentada, con el fin de producir recursos humanos como una gran masa de individuos dispensables que al no cumplir con los requerimientos exigidos por el sistema son relegados bien sea a trabajos repetitivos y rutinarios o al contingente cada vez más amplio de

desempleados. Situación que se traducen en la práctica en enajenación, des-identificación, ausencia de compromiso y desesperanza por parte de la población mayoritaria que se queda al margen de las posibilidades de revitalización humana por medio de la educación y el trabajo (Freire, 2000).

De allí, que perspectivas alternativas, de carácter crítico, con una visión transformadora y emancipadora del dominio de la razón instrumental requieran con urgencia la humanización de los espacios de realización humana y el restablecimiento de la responsabilidad humanizante, cultural y valorativa de la educación como espacio de significación y construcción social, como otro modo de concebir al ser humano, la sociedad y la educación, fuera de esa estructura de poder- sometimiento (Da Silva, 1999).

5. La teoría de las representaciones sociales

Desde una visión fenomenológica, la investigación social comprende a las personas como constructores del mundo de la vida, sujetos y actores sociales hacedores de cultura en la interacción social total, entendidas éstas como redes de expresión de procesos subjetivos e interactivos que se articulan a un sistema compartidos de significados y valores susceptibles de ser interpretadas, buscando la variabilidad en-

tre la aparente uniformidad; los eventos culturales, como formas simbólicas, por tanto, los datos de la experiencia vivida parten de lo real, de lo interno de cada individuo, recuperando la vida misma de los colectivos en lo interpretativo, discursivo y representacional (Delgado, 2003).

El análisis fenomenológico en su proceso, implica la descripción de la propia experiencia de los sujetos y colectivos expresados en textos, discursos y contextos, explicando el sentido y la esencia de los fenómenos con la descripción, interpretación y comprensión. Este paradigma por su esencia cualitativa tiene una decidida fundamentación humanista que nace de percibir la vida social como resultado de la percepción que tiene cada persona de su propia vida en lo humano y social a través del significado compartido por proceso de interacción dialéctica. Esto tiene como consecuencia una percepción de la realidad como cambiante, precaria, sujeta a negociaciones y revisiones y contradicciones (ibidem.).

En cuanto a lo representacional del conocimiento de lo social se interesa la fenomenología crítica por los significados sociales bajo la premisa de que estos significados sólo pueden examinarse en el contexto real de la interacción de los sujetos y actores, en la praxis. También hace énfasis en la importancia de interpretar la situación desde la perspec-

tiva de los participantes de cada situación concreta, contextualizándola (Serge, 2002).

En este sentido destaca la Teoría de las Representaciones Sociales que tiene su origen en la Psicología Social francesa, y, en particular, en el trabajo de Moscovici (ob. cit.), quien estaba interesado en el psicoanálisis y era crítico con los enfoques positivistas, individualistas y cognitivos que habían dominado la psicología social hasta ese entonces.

La teoría de las representaciones sociales es, esencialmente, una teoría del conocimiento social, en la que el "conocimiento" se define como sistemas de creencias compartidas y prácticas sociales. El interés de la Teoría se centra en el estudio del significado y de la construcción de signos y símbolos del lenguaje a través de la interacción. Son constituyentes principales del pensamiento social: lo imaginario, lo simbólico, lo ilusorio; no sólo las imágenes del mundo social son un reflejo de los eventos en el mundo social, sino que los propios eventos en el mundo social pueden ser reflejos y productos de las imágenes del mundo social (ibid.).

La teoría de Moscovici plantea que la representación social es una reconstrucción no una imagen, tiene un carácter procesual, en la relación sujeto-objeto ambos se constituyen mutuamente y recíprocamente; es portadora de un sello cultural transgeneracional. Es decir que la

representación social es a la vez figura, significado, proceso, estructura y simultáneamente son icónicas y simbólicas (ibidem.).

Las representaciones sociales no sólo están atravesadas por una memoria social que se transmite de una a otra generación, sino que las representaciones sociales se producen, y en este proceso, la cultura juega un papel de fundamental importancia en la transmisión, comunicación y permanente reconstrucción de símbolos y significados.

En este escenario se asume la teoría de las representaciones sociales como una propuesta alternativa crítica que reúne una serie de características conceptuales que justifiquen su utilización: el enfoque directo de la fuente, a partir del punto de vista del actor; el carácter dialéctico de sus contenidos y procesos y el carácter heterogéneo de los mismos.

6. Experiencias de la investigación

En la investigación seguida se consideraron dos unidades de análisis, que se constituyeron dentro de los niveles teóricos y prácticos seguidos con sus respectivas dimensiones.

En el nivel práctico se realizaron entrevistas abiertas a un grupo de personas tomadas al azar que actualmente viven en la ciudad de Valera Estado Trujillo, Venezuela, cuyo rasgo común es el de ser inva-

sores de terrenos en condición de damnificados provenientes de diversos sitios de la localidad y región. Conformadas por una población de edades comprendidas entre los 16 y los 35 años.

Las entrevistas trataron de los siguientes aspectos relacionados como categorías de análisis y sus representaciones: modo de vida y condiciones de existencia; pobreza; posibilidades de superación. Una vez conocidas las representaciones sociales de la población sujeta de la investigación se realizó un análisis de contenido (Johnson, 2003) de las entrevistas para identificar, categorizar y codificar patrones reconocibles en las oraciones o frases contextualizadas como respuestas de las participantes. Se categorizó la información hasta obtener un sistema de códigos definitivo, el cual fue consultado con un juez externo.

Posteriormente, se organizaron los resultados por áreas temáticas. A partir de esa organización, se hizo un análisis descriptivo estableciendo características similares y diferenciales entre los distintos niveles, el cual se fue complementando en relación a los antecedentes teóricos de este estudio.

Posteriormente, se elaboraron cuadros descriptivos de las representaciones sociales de acuerdo a los grupos de estudio y en función de las categorías de análisis; luego en modelos de gradico (Johnson, ibid.), se fijaron las expresiones re-

presentacionales en torno a cada categoría de análisis y por grupo de estudio. Con lo anterior se estableció una visión representacional conjunta en un modelo de gradico resumen donde se destacan las expresiones comunes y significativas de los grupos de estudio.

7. Algunas conclusiones y recomendaciones derivadas

Como hallazgos de la Investigación se evidencia la existencia de componentes culturales, educativos y psico-sociales que marcan la vida de las personas y colectivos en su concepción del mundo de la vida, pensamientos; emociones, sentimientos; lenguajes, comportamientos y acciones. La representación social que tiene la población estudiada de la problemática analizada revela variables que van más allá de los estudios económicos que instituciones públicas o privadas ofrecen. En tal sentido, se destacan algunos aspectos centrales.

a. En relación con su modo de vida y condiciones de existencia

- Creencia en la existencia de un mundo injusto
- Creencia que es el destino que le toca vivir
- Expresión de conformidad con su situación
- Certeza de que no hay nada que hacer
- Creencia que Dios lo quiso así

- Afirmación que la culpa de su situación es de los políticos
- Afirmación que los ricos se roban lo que les corresponde
- Creencia que la vida es muy difícil

b. En relación con la concepción de pobreza

- Creencia que es normal su situación: en todas partes hay ricos y pobres
- Afirmación de que se nace pobre y así se muere
- Afirmación: uno se da cuenta que es pobre cuando no tiene que comer
- Afirmación: es estar limpio, sin reales
- Afirmación: es estar sin trabajo y sin posibilidades de encontrar

c. En relación a las posibilidades de superación

- Si viene un gobierno bueno a lo mejor mejoramos
- Ya para nosotros no hay solución
- Depende de los hijos si ellos estudian
- Sí por aquí cerca ponen una escuela que dicten cursos para aprender algo
- Sí ocurre un milagro
- Estudiando, pero el problema de la escuela es que no nos enseña a trabajar
- Necesitamos fuentes de trabajo, queremos trabajar.

Como puede observarse en la población seleccionada predomina la existencia de un locus control ex-

terno y baja motivación al logro resultado de creencias, valores, normas y experiencias de vida aprendidas e internalizadas que bloquean conductas individuales y modos de acción y orientación de sus opciones. Existe una total desesperanza. La superación de la pobreza no es sólo una realidad de carácter económico sino que guarda estrecha relación con situaciones humanas complejas y diversas que atañen en primer lugar a lo subjetivo, cultural y educativo.

De allí, la necesidad de una educación significativa, concreta, vivencial y pertinente que permita el reconocimiento de propias debilidades, potencialidades y fortalezas así como el reconocimiento del otro como acto solidario necesario para el cambio de rumbo. Una escuela que promueva el acercamiento humano, que conduzca a la ruptura de esquemas mentales negativos, que descubra y estimule potencialidades hacia una vida productiva, satisfactoria y digna.

Una escuela que salga de los muros tradicionales y vaya al lugar donde se requiera, como un espacio formativo abierto. Una escuela que atienda las necesidades humanas en lo psico-social, cultural y formativo con argumentos y fundamentos específicos y concretos, cuya programación se nutra del conocimiento de las propias necesidades y posibilidades de las comunidades con la recreación de lo valorativo y actitu-

dinal. Una escuela que propenda a corto y mediano plazo hacia la productividad. Una escuela que interactúe permanentemente con entes u organizaciones que promuevan y generen fuentes de trabajo digno y estable.

Para finalizar es importante destacar que lo expuesto en este artículo constituye una aproximación a la problemática planteada que debe nutrirse y profundizarse con otros elementos dentro de la investigación que se sigue. Tales investigaciones dentro de la línea trazada deben formar parte de los desafíos que tienen las universidades como parte del compromiso de generar los cambios y transformaciones requeridas ante las graves necesidades humanas y educativas.

Referencias Bibliográficas

- COLMENARES, Mercedes (1998). **Nivel de Motivación al Logro en estudiantes de Ingeniería Agrícola del NURR-ULA y su relación con el rendimiento académico.** Tesis de Grado de MSc. en Gerencia de la Educación, ULA, Trujillo, Venezuela.
- DA SILVA, R. (1999). **La cultura de la modernidad.** Edit. ATENAS Bogotá.
- DELGADO, Flor (2003). **Humanismo y Representaciones sociales de la educación universitaria.** Investigación Libre. LUZ, Maracaibo.
- ERIKSON, Erik (1998). La teoría psicoanalítica del desarrollo. En:

- Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Piaget, Erikson y Sear. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (2000). **Pedagogía de la Esperanza**. Siglo XXI Editores, México.
- FUENMAYOR, Ángel y PLAZA, Víctor (2002). **Pobreza cultural y trabajo productivo**. Ediciones de Cultura, Bogota.
- JODELET, Denisse (2000). **Representaciones sociales**. Universidad de Francia. Traducción al español por J. Antúnez, Artema. Santiago de Chile.
- JOHNSON, Ro (2000). **Análisis e interpretación de códigos culturales específicos**. México: Temas.
- MÁRQUEZ, Álvaro (1998). La crisis de la modernidad y la razón pedagógica. **Frónesis** Vol. 2 No. 2: IFD-LUZ, Maracaibo.
- MOSCOVICI, Serge (1984). **Psicología Social**. Traducción A. Sábato. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROMERO García y Asociados (1998). **Crecimiento Psicológico y motivaciones Sociales**. Edic. de la ULA Mérida, Venezuela.
- SERGE, Antón (2002). **Representaciones sociales de la marginalidad en poblaciones del sur de Brasil**. Traducción R. Solson. Raymón, Río de Janeiro.
- SOUSA, Raúl (2004). **Relación entre rendimiento y Locus control**. Fondo Psicológico, Lima.
- VENEGAS, Mónica (2001). **El significado de la escuela en familias pobres. Un estudio cualitativo**. Fondo Editorial Tropykos, Caracas.
- Referencia Electrónica**
- DE VIANA, Mikel (2001). En: <http://136.142.158.105/Lasa2001/De-VianaMikel.pdf>